



## Les Carnets du Cediscor

Publication du Centre de recherches sur la didacticité  
des discours ordinaires

2 | 1994

Discours d'enseignement et discours médiatiques

---

# Les questions du professeur dans un cours de lecture en langue étrangère

Maria José Rodrigues Faria Coracini

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/572>

ISBN : 2-87854-060-3

ISSN : 2108-6605

### Éditeur

Presses Sorbonne Nouvelle

### Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 1994

Pagination : 49-59

ISBN : 2-87854-060-3

ISSN : 1242-8345

### Référence électronique

Maria José Rodrigues Faria Coracini, « Les questions du professeur dans un cours de lecture en langue étrangère », *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 2 | 1994, mis en ligne le 26 août 2009, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/572>

---

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.

Les carnets du Cediscor

---

# Les questions du professeur dans un cours de lecture en langue étrangère

Maria José Rodrigues Faria Coracini

---

- 1 Cet article privilégie la dimension interactionnelle, comprise ici comme l'étude du rapport, complexe et hétérogène, qui s'établit en classe entre enseignants, apprenants et matériel, ce rapport n'étant pas, à notre avis, sans conséquence pour l'apprentissage. Centré sur l'enseignant, l'objectif central de cette intervention est de montrer comment les expériences préalables d'apprentissage et/ou d'enseignement du français ainsi que les aspects culturels jouent chez l'enseignant un rôle certain dans la conduite de l'interaction en classe et détermine les réactions de l'apprenant.
- 2 Pour ce faire, on se servira d'un corpus constitué de vingt heures de classes de français enregistrées sur cassette auprès d'un public d'adultes et d'adolescents brésiliens ayant pour but l'apprentissage de la lecture.
- 3 Un simple regard sur quelques pages de transcriptions de classes de lecture en français langue étrangère suffit pour nous montrer l'importance, ne serait-ce qu'en termes quantitatifs, du parler du professeur, pour l'étude de l'interaction en classe. Voilà pourquoi nous avons décidé de procéder à un dépouillement des interventions de l'enseignant dans le but de mieux comprendre comment se déroulent les échanges communicatifs en classe. Ces interventions se font tout au long du cours par des questions (*didactiques* et *communicatives*), des propositions évaluatives et des interventions magistrales. Cet article va porter sur les différents types de questions.

## 0. Les questions (typologie provisoire)

- 4 Tout d'abord, nous avons repéré deux grands types de questions : les questions *didactiques* proprement dites et celles qu'on a appelées, faute de mieux, *communicatives*.

- 5 Placées au premier plan, les premières portent sur l'objet d'étude – le texte à comprendre – le professeur fonctionnant comme intermédiaire entre le texte (et la langue) et les apprenants pour leur en faciliter l'accès. Le dialogue qui s'y établit pourrait être appelé « artificiel » si on le compare avec celui qui se construit grâce aux questions communicatives où enseignant et élèves jouent véritablement le rôle qui leur est institutionnellement assigné, ayant donc une allure plus « authentique ». La grande différence étant que les questions didactiques sont motivées par un but qui les dépasse, c'est-à-dire un but pédagogique d'enseignement, de vérification ; elles ont pour fonction d'amener l'interlocuteur (I) à un certain raisonnement. Dans ce cas l'enseignant (L) connaît déjà la réponse à la question qu'il pose. Les secondes sont plus proches des dialogues communicatifs qui se produisent hors salle de classe entre deux individus : L reconnaissant son ignorance à propos de X pose une question à I qui est censé lui répondre et donc partager sa connaissance avec L (cf. Ehlich 1986).

## 1. Questions didactiques

- 6 Parmi les questions didactiques, nous avons pu repérer celles qui ont pour but/fonction principal(e) : de faciliter l'apprentissage ; d'animer la classe ; de vérifier le contact.

### 1.1. Questions facilitatrices de l'apprentissage

- 7 Bien que l'on sache que toute attitude verbale de l'enseignant vise, ne serait-ce que théoriquement, à rendre plus facile l'apprentissage, nous avons appelé facilitatrices les questions didactiques qui semblent vouloir remplir cette fonction-là plus que toute autre, ne sollicitant de l'apprenant en termes linguistiques et/ou de raisonnement que ce que L (l'enseignant) considère comme étant dans ses capacités pour l'amener à la compréhension d'un texte et/ou au développement de la compétence de lecture en français langue étrangère.
- 8 Parmi celles-ci, nous avons distingué *les questions enchaînées, les questions à choix multiple et les questions à trous*.

#### 1.1.1. Questions enchaînées

- 9 Il s'agit d'une série de questions plus ou moins ouvertes, syntaxiquement et parfois sémantiquement indépendantes, reliées entre elles par le référent (texte) et par un objectif pédagogique déterminé, comme par exemple saisir la situation énonciative (SIT EN) du texte à comprendre (cf. Séq. 1 ci-dessous), ou en faire l'approche globale (cf. Séq. 2). Ces questions n'exigent pas beaucoup de réflexion de la part des apprenants. Voyons-en deux exemples :

##### Séquence 1

P : Então ? /Que texto é esse ? De que se trata ? Qual o tipo desse texto ?

Exxx (inintelligible)

P : Sobre o quê ?

E : Eleições.

P : Que eleições ?

E : Presidenciais

P : Onde ?

Exxx : Na França

P : Quando isso foi publicado ?

E1 : Em 25 de setembro

E2 : De 25 de setembro a 1° de outubro

#### Séquence 2

1P : [...] Do que se trata ? / Qual é o assunto do texto ? 1E : Construção civil

2P : Construção civil // Genericamente ?

2E : Moradia popular né ? Talvez mais

3P : Mais especificamente uma preocupação com a moradia popular com a habitação né ? [...]

- 10 Ces deux séquences ont pour objectif le repérage de la SIT EN pour amener à la compréhension globale du texte. Il serait peut-être intéressant d'observer que si la Séq.1 se compose d'un ensemble de questions reliées entre elles simplement par des éléments diaphoriques (isso...) et par l'objectif pédagogique, la Séq.2 présente une organisation plus complexe : les deux questions principales – *Quel est le sujet du texte ?* et *à qui s'adresse-t-il ?* – sont intercalées par des sous-questions voulant affiner la réponse donnée ; dans ce cas-là, la sous-question se trouve liée à la réponse précédente (*Genericamente ? En général ?*) ce qui veut dire : « Le texte aborde le sujet de la construction civile » – reprise de la réponse 1E – « de façon générale ? »

### 1.1.2. Questions à choix multiple

- 11 Sous cette rubrique, nous plaçons les questions qui ressemblent aux exercices à choix multiple, très largement utilisés (encore aujourd'hui) dans des tests écrits. Dans notre corpus, il s'agit de questions orales dont les réponses probables se trouvent explicitées sous forme d'alternatives à choisir. En voici deux exemples :

#### Séquence 3

P : /.../ Ele parece o quê ? uma carta / um relatório / uma reportagem...

E : Ele é uma reportagem.

#### Séquence 4

P : ... C'est l'histoire d'un chat ?

E : Non

P : C'est l'histoire d'un chien ?

E : Non

P : C'est l'histoire de quoi, X ? C'est l'histoire...

E : D'un crocodile

- 12 Cette dernière séquence, rencontrée dans une classe de français à l'école secondaire (débutants à la fin d'un semestre) peut constituer une tentative de reconstitution du raisonnement par élimination : si ce n'est pas *a* ni *b* c'est peut-être *c* (inconnue<sup>1</sup>). Dans ce cas, on constate la fonction d'animation réalisée par cette série de questions. Nous y reviendrons plus tard.
- 13 Les deux exemples montrent bien la prise en charge par l'enseignant de son rôle traditionnel de facilitateur d'apprentissage n'exigeant de l'apprenant que l'opération cognitive consistant à choisir la bonne réponse ; évidemment choisir implique d'autres activités mentales comme comparer ce qu'on a compris avec les alternatives données mais empêche d'une certaine façon que l'apprenant lui-même réfléchisse et trouve la réponse tout seul. Analysant mieux les questions posées, on peut conclure que cette stratégie d'enseignement cache une certaine imprécision des questions posées, parfois très ouvertes ou menant à des réponses très variables. C'est probablement une façon de restreindre les réponses à celles que l'enseignant veut obtenir pour que le dialogue ne soit pas détourné de son but principal.

### 1.1.3. Questions à trous

- 14 Nous avons appelé ainsi toutes les questions qui ressemblent aux exercices à trous (faits oralement bien sûr), à intonation ascendante à la fin, ainsi que des mots-remplisseurs du genre « ta-ta-ta » substituant l'espace vide de l'exercice écrit (cf. Séq. 8). Les séquences 5 et 6 en constituent quelques exemples empruntés à notre corpus :

#### Séquence 5

P : C'est l'histoire de quoi X ? **C'est l'histoire...X : D'un crocodile**

P : D'un crocodile//c'est ça..

#### Séquence 6

P : ... E logo em seguida/ embaixo/já vem um outra titulozinho : o pais... como que vocês compreenderam essa partezinha ? /O que seria maîtrise/o que vocês compreenderam ? //O país/tá tá tá/hoje o átomo

E : sabe tudo sobre o átomo

P : Sabe tudo sobre o átomo//O que mais ?

- 15 L'évidence de la réponse paraît constituer une caractéristique de ce genre de questions qui compte sur l'attention de l'apprenant à la parole de l'enseignant, un jeu dont les règles (connues) doivent être suivies.
- 16 Aussi bien ce type de questions que les précédentes semblent bien constituer un héritage certain du structuralisme qui a envahi l'enseignement des langues dans les années 1960 et qui a laissé des traces visibles encore aujourd'hui dans les manuels de langue étrangère, même ceux qui prétendent appartenir à la méthodologie communicative. Il convient encore d'observer que la plupart des enseignants au Brésil (et peut-être même ailleurs), étant formés à cette approche et peut-être même ayant appris le français par la méthode audio-visuelle, sont encore très « perméables » aux exercices structuraux même si consciemment et théoriquement parlant, ils s'en sont détournés. C'est d'ailleurs ce qui explique les types de questions abordés jusqu'à présent.

## 1.2. Les questions-animation

- 17 Quoiqu'il soit impossible de séparer définitivement les questions facilitatrices et celles qui ont pour but d'animer, car le plus souvent les deux fonctions vont ensemble, il existe des questions que l'on peut interpréter comme n'ayant pas d'autre fonction que l'animation du groupe-classe. Parmi ces questions, on a pu repérer les cas suivants :

### 1.2.1. Une série de questions sans réponse :

#### Séquence 7

P : Eu tinha pedido pra vocês/no caso né ? completarem este quadro aqui/este tableau//la lecture a respeito do texto Au choix garçon ou fille//Quem é que responde à primeira ? Quel est le thème/quel est le thème du texte ? [bruit] traduzindo quer dizer//o quê ? /Qual é o tema/o assunto/Quem responde ? //Vai vai Pedrão/escolha entre um menino ou menina ?

#### Séquence 8

P : Por que às vezes não é dele ? Por que às vezes é do Chirac e às vezes é do Raymond Barre ? Por que muda a foto ?

- 18 Si, d'un côté, cette série de propositions qui essaie de reformuler la première question posée, permet à l'apprenant d'élaborer sa réponse, elle empêche que la classe soit envahie par le silence, même si celui-ci indique un état de « réflexion ». Il convient de signaler le

caractère culturel de ce comportement : au Brésil, le silence gardé en présence d'un auditoire indique un certain malaise ou mécontentement, d'où la tendance à remplir les espaces intercommunicatifs vides.

### 1.2.2. Question suivie d'une explication et de la même question reformulée :

#### Séquence 9

P : É//você se lembra que naquele texto publicitário aparecia a palavra *vous*//quem era o *vous* ? //Lembra do shampoo/do creme/nós não vimos ? //você quem ? / quem era o *vous* naquele texto ?

- 19 La question « à qui correspond le mot *vous* ? » est suivie d'une proposition à valeur rétroactive (on rappelle un autre texte étudié auparavant en classe) ayant pour but d'éclaircir la fonction du pronom *vous* dans le texte en question. Les objectifs didactiques et ceux d'animation se trouvent clairement imbriqués dans cet exemple.

### 1.2.3. Question et réponse par le professeur :

- 20 Nous avons trouvé beaucoup d'exemples où l'enseignant pose une série de questions auxquelles il apporte lui-même une réponse.

#### Séquence 10

P : Vocês sabem o que é miocardia ? Alguém tem idéia//do que seja esta doença ? /É uma doença que atinge o sistema nervoso né ? /no caso de//de quê ? /de maladie génétique//no caso de... ? //O que é maladie ? /De doenças o quê ? /genéticas não é ? /A gente já tinha visto o termo maladie/o termo génétique onde ? /num outra texto... dos...

E : dos vampiros

P : dos... vampiros né ? /que fala a respeito do vampirismo/apareceu maladies d'origine génétique.

- 21 Cette séquence (et beaucoup d'autres dans notre corpus) donne l'impression qu'on se trouve dans une classe pour enfants, la série de questions posées par le professeur dans un langage très simple ne permettant à l'étudiant de répondre qu'une seule fois et par un seul mot (cf. 1.3.), en général sans y réfléchir. Ce phénomène reflète l'idée que l'enseignant se fait des apprenants, pris ici dans leur « virtualité » (car il nous paraît impossible que cela corresponde à la réalité : adultes préparant leur maîtrise ou leur doctorat).
- 22 Souvent l'enseignant, ne pouvant pas résister au rôle d'informateur qui lui est assigné (lui qui occupe la place du savoir), reprend la réponse de l'apprenant et la détaille comme l'illustre très bien l'exemple suivant :

#### Séquence 11

P : E em consequência disso também teve uma consequência ligada à cantora...E : Os discos de la também saíram de circulação

P : Isso Ademir//os discos também acabaram saindo de circulação porque os donos das lojas ficaram com medo porque se vocês se lembrarem/naquele momento aconteceu/o que ? /muitos atentados/ameaças né ? /ao mesmo tempo que os alunos//então naquele momento os donos das lojas não queriam sofrer o atentado né ? /e acharam melhor/então/recolher o disco.

### 1.2.4. Questions qui incitent les apprenants à répondre :

- 23 En général, les questions constituent un acte illocutoire dont la réponse peut ou non se produire, mais certaines renforçant l'acte de demande, incitent l'interlocuteur-apprenant à répondre. En voici deux exemples :

Séquence 12

P : ... E depois o que esta acontecendo em Beirute ? Quem responde ?

Séquence 13

P : Bom, tem uma expressão aí entre vírgulas que se repetiu em três perguntas :

Selon vous//O que é isso ?

E1 : Na sua opinião

E2 : Não.

P : Na sua opinião/tem sentido ? Tem ou não tem ?

Exxx : Tem.

P : É isso mesmo//Lembram-se...

- 24 On pourrait dire que la deuxième question, dans les deux exemples, oblige l'étudiant à répondre. Dans le second cas, en particulier, on assiste à la reproduction d'un modèle d'animation populaire très répandu (et donc facilement reconnu) au Brésil grâce à une émission de télévision populaire, ce qui explique d'ailleurs la réponse inusitée des étudiants, réponse qu'on peut supposer irréfléchie.

### 1.3. Questions ayant pour fonction de vérifier le contact

- 25 Très courantes dans le langage de tous les jours, on trouve fréquemment dans notre corpus de petites questions qui s'intercalent au milieu des phrases. Elles ont pour rôle de vérifier si l'interlocuteur est attentif, s'il suit ce que l'enseignant dit. Les échanges sont donc parsemés de mots comme : *não é?* ou *né?* (abréviation plus fréquente que la première), *certo? tá?* (en français : *n'est-ce pas? o.k.?*), caractéristiques du langage dit familier. On peut y voir (dans l'utilisation de la langue maternelle et du langage familier) une tentative de modernisation dans les rapports enseignant-apprenants en classe de langue au Brésil, surtout dans celles dont le choix méthodologique est l'approche communicative.

## 2. Questions communicatives en salle de classe

- 26 Il arrive, même à l'intérieur de l'activité de compréhension d'un texte, que professeur et apprenants jouent, soit le rôle qui leur est assigné par l'institution école, soit le rôle d'individus en tant que tels dans la scène didactique de la salle de classe.
- 27 Contrairement aux questions didactiques, ce type de questions a trait à un objet inconnu ou imprévisible faisant partie de la situation de la classe mais extrapolant l'objectif pédagogique (compréhension des textes).
- 28 Les exemples qui suivent montrent différents moments où élèves et enseignant communiquent entre eux en dehors d'une tâche pédagogique, en tant que représentants de catégories sociales institutionnellement reconnues.

Séquence 14

P : Onde está isso ? /Embaixo na primeira página.../ 25 de outubro de que ano ?E :

Não saiu

P : Não saiu/eu sei que não saiu//Quando foram as eleições ?

(réponse inaudible)

P : Muito bem//As eleições foram em maio de 1988 [bruit] Tem mais é que mostrar mesmo

[rires]

#### Séquence 15

P : Rouge à lèvres/A/ermelho para os lábios//Bon voilà/Então as eleições tendo acontecido em maio de 1988/foi publicado em setembro/outubro de 87//**Nous avons commencé à travailler//Faites attention s'il vous plaît**//Para que foi feita essa pesquisa ? Quem estava mais cotado ?

#### Séquence 16

E : Então/**você não queria que fosse respondido nem sim nem não**

P : Exato//Que você tivesse explicado a situação como muitos fizeram.

- 29 Il convient de remarquer, dans la Séq. 14 en particulier, que l'enseignant reprend le rôle d'autorité conféré traditionnellement par l'institution ; dans la Séq. 15, il se présente comme étant le gardien de la discipline (rôle traditionnel du maître), tandis que dans la Séq. 16, l'étudiant cherche à comprendre, selon l'image qu'il a du bon élève, ce que le professeur attend de lui.
- 30 Dans tous les cas, l'enseignant se présente comme étant muni d'un pouvoir tacitement accepté par la société et, de ce fait, par les étudiants eux-mêmes, pouvoir qui lui appartient de droit et qui se trouve intégré à son imaginaire discursif préalablement acquis par expérience et socialement conservé : au professeur le droit et même le devoir de faire respecter l'aspect disciplinaire, par exemple.

## Conclusion

- 31 De structure triadique, aussi bien au niveau *macro* qu'au niveau de l'organisation des échanges (comme nous le montre d'ailleurs très bien Cicurel 1985), le discours de lecture en langue étrangère (toujours d'après le corpus analysé) assigne à l'enseignant l'ouverture et la clôture (actes directeurs selon Sprenger-Charolles 1983), la parole initiale et la parole finale et à l'apprenant, les actes subordonnés. A l'enseignant, le pouvoir qui émane du savoir et par là la responsabilité de la conduite de la classe : c'est lui qui détermine ce qui va être fait quand et comment, l'ordre et la discipline, ce qui est bon et important pour tous. À l'apprenant, l'obéissance, la docilité, la confiance en tout ce que le maître dit, en ce qu'il a choisi pour lui.
- 32 Apparemment immuable et figée, cette homogénéité (même structure, même type d'interventions, mêmes procédures interactionnelles) cache bien des conflits : l'enseignant croit-il vraiment à la méthodologie employée ou essaie-t-il de s'en servir pour être à la mode ? Est-il en fait bien préparé pour la mettre en pratique ? Par « bien préparé », je veux dire : a-t-il bien réfléchi aux conséquences apportées par la nouvelle méthode ? Je crois pouvoir dire qu'il n'en va pas ainsi pour la plupart des enseignants de français au Brésil où enseigner signifie beaucoup plus qu'être bien formé, beaucoup plus qu'avoir un certain nombre de techniques consciemment mises en œuvre en classe, beaucoup plus que de suivre les conventions institutionnalisées et conservées sans discussion par la société et par les générations de professeurs. En fin de compte, le processus d'enseignement-apprentissage dépasse le niveau du conscient, du manipulable, du strictement maîtrisable. D'où les glissements méthodologiques (la plupart du temps inconscients) auxquels nous nous sommes référée au cours de cet article.



- 33 Les formations idéologiques dans lesquelles s'inscrivent les formations discursives, les conditions de production dont font partie les sujets de l'énonciation, sujets sociaux et complexes, avec leurs goûts et leurs tendances, leur tempérament, leurs expériences de vie, les habitudes d'apprentissage d'une langue étrangère jouant un rôle certain sur les attentes des uns et des autres, leur niveau d'instruction, la culture qu'ils partagent avec les membres de la communauté interprétative dans laquelle ils se trouvent. Tout cela détermine la matérialité discursive des échanges langagiers en salle de classe et révèle quoiqu'en la dissimulant l'hétérogénéité qui la constitue.
- 34 L'homogénéité apparente cache une superposition de textes lus, ou entendus, répétés dans les cours de formation pour enseignants, des principes pédagogiques assimilés au fil des années par les méthodes adoptées – traditionnelle, structuraliste, communicative, fonctionnelle, très souvent mélangées dans les manuels pédagogiques de telle sorte qu'il est difficile d'en cerner les différences – que l'enseignant et/ou l'apprenant ont été censés respecter comme si chacune à son tour apportait « la solution magique » aux problèmes pédagogiques. Or quelques années plus tard, ils ont dû les refuser sans savoir exactement pourquoi, peut-être tout simplement parce que *quelqu'un* (méthodologue, concepteur de manuel, représentant de maison d'édition ou représentant de l'établissement scolaire), venant ou apportant des nouvelles du monde industrialisé, leur a dit qu'il fallait changer de méthode, changer leur façon de concevoir l'apprentissage, changer de techniques et de matériel pédagogique... faute de quoi ils demeureraient en marge des « nouvelles théories » (même si elles existent depuis longtemps ailleurs et qu'ils n'y ont pas un accès direct). Et s'il y a résistance, ce n'est presque jamais par conviction personnelle, mais en raison des mauvaises conditions de travail qui forcent les enseignants (surtout au niveau secondaire) à assurer 40 heures ou plus de classes par semaine pour pouvoir survivre dans notre pays.
- 35 A vrai dire, la classe de lecture en langue étrangère au Brésil (au moins dans les écoles de São Paulo observées) et le parler de l'enseignant (en particulier les questions qu'il pose à tout moment) est le résultat de la mise en place d'un imaginaire discursif en partie socialement et culturellement partagé. Il s'agit des représentations ou images de l'enseignant à propos :
- du métier de professeur de langue (où l'asymétrie se maintient),
  - du statut de l'apprenant d'un cours de lecture en langue étrangère,
  - de ce que signifie apprendre et enseigner à lire en langue étrangère (comprendre tous les mots et/ou les prononcer correctement),
  - de ce que c'est qu'une langue (un objet, un outil de communication).
- 36 Il est certain que les images que l'institution scolaire et la société d'une façon générale se font de ces composantes sont aussi à prendre en compte, bien qu'elles se trouvent déjà en partie véhiculées par les sujets eux-mêmes.

---

## NOTES

1. Il faut considérer la transparence du mot « crocodile » pour juger de la pertinence des questions pour la compréhension du texte. Les caractères en gras mettent l'accent sur le phénomène étudié

---

## RÉSUMÉS

Cet article a pour but d'étudier le parler du professeur (en particulier les questions) en classe de lecture en français langue étrangère au Brésil (São Paulo). On se servira d'un corpus constitué de vingt heures de cours enregistrées auprès d'un public d'adultes et d'adolescents. Le contexte socio-politique qui constitue le discours peut apporter des explications pertinentes aux interactions.

This paper intends to present the partial results of a research in classroom interaction in Brazilian courses of reading French as a Foreign Language. Twenty hours were tape-recorded and some interviews were made. Concentrating teacher's talk, mainly in questions, this study will try to find some explanations to the linguistic behavior in the Brazilian socio-political context.

## AUTEUR

**MARIA JOSÉ RODRIGUES FARIA CORACINI**

Université de Campinas (Brésil)